

Kutscha, Günter

'Entberuflichung' und 'Neue Beruflichkeit'. Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie

Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88 (1992) 7, S. 535-548



Quellenangabe/ Reference:

Kutscha, Günter: 'Entberuflichung' und 'Neue Beruflichkeit'. Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie - In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 88 (1992) 7, S. 535-548 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-15937 - DOI: 10.25656/01:1593

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-15937>

<https://doi.org/10.25656/01:1593>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Theorie beruflicher Bildung

GÜNTER KUTSCHA

„Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ - Thesen und Aspekte zur
Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie

Problemstellung

Der berufspädagogische Diskurs zur Modernisierung der Berufsbildung in der Gegenwart bedient sich einer sehr abstrakten Begrifflichkeit mit Universalitätsansprüchen. Schlüsselqualifikationen, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung und Selbständigkeit sind die wohl am häufigsten gebrauchten Topoi der aktuellen Modernisierungsdiskussion. Gemeinsam ist ihnen das Moment der „Entberuflichung“ als Kennzeichen der „Neuen Beruflichkeit“, d.h. die Abstrahierung von berufsspezifischer Inhaltlichkeit als Kernproblem jedweder beruflichen Spezialisierung und der damit verbundenen Wissensdistribution, auf der unser Bildungssystem basiert. Was vordergründig als „Entberuflichung“ erscheinen mag, zum Beispiel die Orientierung der Berufsausbildung an der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen - womit vom Ansatz her die Erhöhung der Flexibilität und Mobilität im Beschäftigungssystem intendiert war (vgl. Mertens 1974) - läßt den harten Kern beruflich organisierter Arbeit und der auf sie bezogenen Qualifizierungs- und Selektionsprozesse unberührt. Der Verdacht verstärkt sich, die Abstraktionen mittels berufsneutraler Universalien dienten bloß der Legitimierung eines pseudomodernistischen Szenarios, dessen Dynamik der Logik folgt: „Alles muß sich ändern, damit es bleibt wie es ist“ (hierzu: Geissler 1991). Diese These sollte Anlaß sein, sich noch einmal mit dem „Beruf“ als Bezugspunkt berufs- und wirtschaftspädagogischer Theorie auseinanderzusetzen, was offenbar unmodern geworden ist, seit sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik von den Selbstdarstellungsprogrammen der Berufsbildungspolitik und den gesellschaftlichen Trägern der „konzertierte(n) Aktion Modernisierung der Berufsbildung“ in Beschlag nehmen läßt. Nicht nur aus historischer Sicht bleibt die Frage aktuell: „Die Berufspädagogik. eine die soziale Subordination legitimierende Disziplin?“ Denn noch ist nicht ausgemacht, ob mit „neuer Beruflichkeit“ als Modernisierungskonzept der Berufsausbildung und ihren diversen Varianten (Ganzheitlichkeit etc.) eine neue Qualität von Arbeit korrespondiert, die mehr ist als Re-Vergemeinschaftung der Facharbeiter und Angestellten für Zwecke des „postfordistischen Krisenmanagements“.¹

1 Eine umfassende und modernisierungstheoretisch angeleitete Analyse zur Entwicklung des Berufsbildungssystems steht noch aus. Wichtige Vorarbeiten dazu liegen auf dem Gebiet der

1. Technologischer Wandel, Modernisierung und der neue Reformoptimismus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die neuere Berufs- und Wirtschaftspädagogik scheint Berührungängste zu haben, sich ihren eigenen Grundbegriffen zuzuwenden. Dieser Eindruck drängt sich auf, wenn man die Diskussion zum Berufsbegriff seit Anfang der 80er Jahre Revue passieren läßt. Dahinter könnte ein größeres als nur begriffliches Problem verborgen sein, nämlich die von *Manz* auf der Fachtagung „Berufsbegriff, Berufswirklichkeit und Ausbildungsberufe“ der DGfE-Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1981 aufgeworfene Frage: ob eine individuelle Bildungsmöglichkeit im beruflichen, d.h. immer auch erwerbsbezogenen Umgehen mit der Produktion noch zu retten sein wird. „Was aus dem Umgehen und Beherrschen mit Technik als der entwickeltsten Form vergegenständlicher Arbeit für Erziehungsvorgänge zu gewinnen ist“, so *Manz* (1982, S. 445), „wird damit zu einer entscheidenden, auch didaktisch relevanten, Frage einer neuen Beruflichkeit der Arbeit, die sich pädagogisch verantwortet.“

Damit ist im Kern das hier zur Diskussion stehende Problem angesprochen. Allerdings haben sich Diskussionskontext und -bezüge im Verlauf des vergangenen Jahrzehnts entscheidend verändert, und zwar unter dem Einfluß insbesondere folgender Entwicklungen:

- Was noch vor einem Jahrzehnt so nicht absehbar war, ist die dynamische Entwicklung der neuen Technologien. Um nur ein Datum zu nennen: 1981 kam der erste PC von IBM mit der Systemarchitektur des 8086er Prozessors der Firma Intel auf den Markt, eine nach heutigen Maßstäben außerordentlich langsame Maschine mit äußerst geringen Speicherkapazitäten; innerhalb von nur zehn Jahren haben Personalcomputer mit einer vielfach erhöhten Leistungsfähigkeit die Arbeitswelt erobert.
- Die Neuordnung der Metall-, Elektro- und Büroberufe hat für die Berufsbildungsplanung neue Maßstäbe gesetzt. Man könnte geradezu von einem berufsbildungsplanerischen Paradigmenwechsel sprechen, womit freilich über die „Umsetzung“ der normativen Standards in die Ausbildungspraxis noch nichts ausgesagt wäre. Daß die Berufsausbildung zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit zu befähigen habe, „die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt“, ist das derzeit am häufigsten zitierte Leitmotiv für die Modernisierung der Berufsausbildung. Und das nicht nur auf seiten der Arbeitnehmervertreter. „Nur ein beruflich ganzheitlich gebildeter Mitarbeiter wird in Zukunft den Anforderungen der Unternehmen gerecht werden“, so das Credo der Arbeitgeberseite in ihrer Kommentierung zur Neuordnung der Metall- und Elektroberufe (DIEHT/GESAMMETALL/ZVEI 1986, S. 11).
- Als dritte herausragende Entwicklungslinie der 80er Jahre ist die Veränderung bildungspolitischer Prioritäten zugunsten der beruflichen Weiterbildung

historischen Berufsbildungsforschung aus der Bochumer Arbeitsgruppe um *Stratmann* vor; zuletzt dessen berufspädagogische Diskursanalyse zur Berufsbildungspolitik im Kaiserreich (vgl. *Stratmann* 1992). Weitere Literaturhinweise sind dort der ausführlichen Bibliographie zu entnehmen.

(„Qualifizierungsoffensive“) zu nennen. Die damit eingeleiteten langfristig wirksamen Strukturverschiebungen zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung sind noch gar nicht zu antizipieren (vgl. *Geissler* 1990; | 1989).

- Das Ganze schließlich ist eingelagert in das „Modernisierungsprojekt Deutschland“, angesichts dessen sich die Bedeutung partieller Reformmaßnahmen , die in der alten Bundesrepublik während der vergangenen Jahre diskutiert wurden, stark relativiert.

Anders als in der Reformphase Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre scheinen berufspädagogische Reformvorstellungen und betriebliche Erfordernisse angesichts der neuen technologischen Entwicklungen nicht zu divergieren. Der berufspädagogische Reformoptimismus unserer Tage zehrt vom „Konvergenztheorem“, der Annahme, daß die Verbreitung der neuen Produktionskonzepte und der damit einhergehende arbeitspolitische Paradigmenwechsel die Anwendungsvoraussetzungen für qualifizierte Arbeit nachhaltig verbessere, - in Übereinstimmung mit dem, was berufliche Bildung zum Ziel hat. Das Fragezeichen im Buchtitel „Das Ende der Arbeitsteilung?“ von *Kern/Schumann* (1984) wandelte sich zum Ausrufungszeichen, nachdem deren industriesoziologische Studie zum berufspädagogischen Bestseller avanciert war, und über die darin aufgestellte Leithypothese „Neue Produktionskonzepte haben eine Chance“ vergaß man fast die Frage, wann und mit welcher Wahrscheinlichkeit denn überhaupt damit zu rechnen sei, daß die in ausgewählten industriellen Kernsektoren beobachteten Trends sich in einem komplexen Umbruch der Industriestruktur, verbunden mit einer neuen Unternehmenskultur und neuen Beruflichkeit, auf breiter Basis niederschlagen.

Zieht man die Ergebnisse neuerer Untersuchungen auf der Basis detaillierter Branchenanalysen zu Rate, zeichnet sich ein differenzierteres Bild ab als das, was in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Modernisierungsdiskussion vielfach als *Kern-Schumann These* verbreitet wird. „Eines der augenscheinlichsten Ergebnisse unseres Branchenvergleichs ist“, so die Quintessenz des Ende der 80er Jahre abgeschlossenen Forschungsprojekts aus dem nordrhein-westfälischen Landesprogramm „Mensch und Technik - Sozialverträgliche Technikgestaltung“ (*Pries/Schmidt/Trinczek* 1989; 1990), „daß das traditionell verwendete begrifflich-analytische Instrumentarium, das sich häufig solch simpler Gegenüberstellungen wie >tayloristische< vs. >post-tayloristische< Produktionsformen bedient, für eine erfolgversprechende Analyse von Industriearbeit stumpf und unbrauchbar ist“ (*Pries/Schmidt/Trinczek* 1990, S. 5). In der Tat: Weder gibt es Gründe, sich vorbehaltlos der Euphorie über das Humanisierungspotential der um sich greifenden post-tayloristischen Produktionsformen anzuschließen, noch kann von einer Renaissance oder Kontinuität tayloristischer Produktionsformen die Rede sein (hierzu: *Voelzkow/Eichener* 1991, S. 359). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik täte mithin gut daran, sich mit den Widersprüchen und Paradoxien auseinanderzusetzen, die aus der Gleichzeitigkeit disparater Entwicklungen bzw. Entwicklungszustände resultieren. Unter dieser Prämisse wäre auch zu prüfen, was es mit „Entberuflichung und ‚neuer Beruflichkeit‘ auf sich hat. Darin eingeschlossen ist die Frage nach dem Stellenwert beruflich organisierter Arbeit in der modernen Gesellschaft. ‚Beruf‘ als Bezugspunkt für die

Modernisierung der Berufsbildung darf für die Berufspädagogik kein Tabu sein: weder als „heilige Kuh“ berufsbildungstheoretischen Denkens noch als bloßer „Schnee von gestern“, der dem eiligen Empirismus zwischen den Fingern zerrinnt.

2. Modernisierung der Berufsbildung als Verberuflichung der Arbeit

Die Entstehung des dualen Systems, hervorgegangen aus der Krise der zünftigen Berufserziehung im 18. Jahrhundert (*Stratmann* 1967), stand ganz und gar im Zeichen der Moderne, - aus dem Rückblick betrachtet, versteht sich. Als Entwicklungsdimensionen dieses Modernisierungsprozesses sind hervorzuheben: Öffentlichkeit und Individualisierung im Medium von Verschulung und Verberuflichung (hierzu: *Kutscha* 1990).

Die Einführung schulisch organisierter Ausbildungsanteile in die Lehrlingsausbildung korrespondiert mit Mängeln der betrieblichen Berufserziehung im zünftigen Handwerk. Dabei ging es von Beginn an um mehr als lernortorganisatorische Arrangements. Im Medium von Verschulung zeichnete sich, wie *Stratmann* (1977) ausführt, der neue Bezug der Berufserziehung auf den Staat statt auf den Stand ab; und längst bevor die staatliche Pflicht-Berufsschule eingeführt wurde, war damit das Moment von Öffentlichkeit des modernen Bildungswesens auch für den Bereich der beruflichen Bildung reklamiert.

Dieser Vorgang wird überlagert durch Individualisierung im Medium der Verberuflichung als spezifische Form der Vergesellschaftung in der modernen bürgerlichen Gesellschaft. Mit Verberuflichung ist hier die funktionale Ausdifferenzierung der auf den Beruf bezogenen Lehrlingsausbildung, deren Ausgliederung aus dem geschlossenen Sozialverband des „ganzen Hauses“ gemeint. Für das moderne Ausbildungssystem wird also eine zweifache Differenz entscheidend: privat/beruflich und berufsorientiert/betriebsspezifisch. Wie wir im nachhinein feststellen können, wurde die Verberuflichung der Ausbildung und mit ihr die beruflich organisierte Arbeit in Deutschland zum Ordnungsmuster der Arbeitsteilung schlechthin, wenngleich sie keine zwingende Folgeerscheinung der Industrialisierung war (*Harney* 1990, S. 82 ff.). Darauf ist hier nicht näher einzugehen. Festzuhalten bleibt: Verstanden als Prozeß der Umstrukturierung des Beschäftigungssystems und der Ausdifferenzierung des beruflichen Ausbildungssystems in ein System beruflich organisierter Arbeit ist das Ausmaß der ‚Verberuflichung‘ - bezogen auf das Beschäftigungssystem in Deutschland - universell. Und auf dieser Ebene, strukturell und funktional gesehen, ist auf absehbarer Zeit ein Äquivalent zum Beruf zumindest als praktisch realisierbare Alternative nicht in Sicht. Von Entberuflichung kann bei funktional-struktureller Betrachtung nicht die Rede sein.

Die Verselbständigung und Universalisierung industrieberuflicher Ausbildung gegenüber industriebetrieblicher Arbeitsteilung, die in der Beruflichkeit der Lehre zum Tragen kommt, ist weder durch die Reformmaßnahmen der 60er und 70er Jahre (u.a. Konzentration der Berufe, Stufenausbildung, Berufsgrundbildungsjahr, Blocksystem) noch durch die Neuordnung der Berufsausbildung in den 80er Jahren in ihrer Substanz, also der Verberuflichung von Arbeit als Konstitutionsbedingung des

bestehenden Beschäftigungssystem, berührt worden. Das Gegenteil ist der Fall. Durch die genannten Maßnahmen ist der Beruf als „Umwelt des Betriebs“ (Harney 1985) und das heißt: die für die Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarkts relevante Differenz von einzelbetrieblichen Anforderungen und überbetrieblich geltenden Berufsstandards weiter stabilisiert worden.

Nehmen wir zur Veranschaulichung dieser These als Beispiel die Konzentration der Berufe: Vordergründig könnte man die Reduzierung der Vielzahl an Ausbildungsberufen und die damit beabsichtigte Entspezialisierung der Berufsausbildung als Indiz für Entberuflichung interpretieren - und so wurde es in der Berufspädagogik auch gesehen. Bei dieser Betrachtungsweise wird jedoch übersehen, daß Verberuflichung nicht eindimensional mit zunehmender Spezialisierung korreliert und Entberuflichung demzufolge nicht mit Entspezialisierung gleichzusetzen wäre. Für Ausbildungsberufe ist die unternehmensübergreifende Normierung der Berufsausbildung durch Ausbildungsordnungen konstitutiv, und es liegt in der Logik des Berufsbild-Prinzips, die Betriebs-Berufs-Differenz tendenziell zu vergrößern, etwa durch Konzentration der Berufe die Betriebsspezifika der Ausbildung zu verringern. Das allerdings stößt auf Grenzen. Neuere ordnungspolitische Konzepte orientieren sich deshalb auch nicht mehr an Minimierungs- oder Maximierungsvorstellungen, sondern an Optimierungsregeln, die auf einen Ausgleich von unternehmensübergreifenden Normierungen und Betriebsspezifika abzielen. So erleichtern die in den Ausbildungsordnungen enthaltenen Flexibilitätsklauseln die Transformation genereller Regelungen für Ausbildungsberufe in fallweise Regelungen, auf denen die Organisation der betrieblichen Ausbildung basiert. Das Berufskonzept wird unter Umsetzungsaspekten flexibler und steigert zugleich seine Funktionalität als Code für die betriebsübergreifende Kommunikation am beruflich segmentierten Arbeitsmarkt.

Nicht die imaginäre Dualität der Lernorte ist der harte Kern des sogenannten Dualen Systems, sondern die Verfestigung des Berufsprinzips als Bezugspunkt der Berufsausbildung bei zunehmender Flexibilität der Lernortkonfigurationen und Lernarrangements auf der Ebene der Umsetzung von Ausbildungsordnungen. „Modernisierung“ der Berufsbildung, will man diesen Ausdruck dafür überhaupt gelten lassen, vollzieht sich auf dem Entwicklungspfad der Verberuflichung: als Anpassung der Berufe an die veränderten Anforderungen des Beschäftigungssystems, nicht als Umstrukturierung des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems im Sinne der Entberuflichung. Der Automatisierungsprozeß hat diese Entwicklung begünstigt: Indem immer mehr Anlernertätigkeiten wegrationalisiert wurden, konsolidierte sich das System der beruflich organisierten Arbeit. Die soziale Abwertung und Problematisierung des Jungarbeiter- und Ungelerntenstatus - ein zentrales Thema der Berufspädagogik in den 50er/60er Jahren - war eine Folge der Verberuflichung, heute ist sie - Ausdruck der Inklusivität der Berufsausbildung - ein randständiges Thema: Keinen Beruf erlernt zu haben, wird mehr und mehr die Ausnahme von der Regel - so die jüngsten statistischen Daten (vgl. Harney 1990, S. 97).

3. Exkurs: Verberuflichung und Beruflichkeit der Arbeit unter Aspekten der neueren Rechtsprechung

Das für Deutschland typische System der „dual“ genannten Berufsausbildung und deren rechtliche Normierung hat den Prozeß der Verberuflichung von Arbeit vermutlich stark beeinflußt und zur Stabilisierung des Beschäftigungssystems beigetragen. Internationale Vergleiche legen diese Vermutung zumindest nahe. Daraus ist jedoch nicht der Umkehrschluß abzuleiten, daß die Verberuflichung der Arbeit in der beruflich konstituierten Gesellschaft mit dem Dualen System steht und fällt. Wie, wann und wo berufliche Qualifikationen erworben werden, also die Frage nach der Konfiguration von Lernorten und Lernarrangements in institutionalisierten Ausbildungsgängen (hierzu: *Münch/Müller/Oesterle/Scholz* 1981) und das Problem der Kombination systematischen und kasuistischen Lernens im Arbeitsprozeß, ist zwar nicht unabhängig vom System beruflich organisierter Arbeit, aber auch nicht im Sinne einer linearfunktionalen Abhängigkeitsbeziehung zwischen beruflichem Bildungs- und Beschäftigungssystem zu verstehen (vgl. *Kutscha* 1992, S. 148 ff.).

Quantitativ zeichnet sich schon seit längerer Zeit eine Verschiebung der Gewichte zugunsten von Ausbildungsgängen mit höheren Abschlüssen im tertiären bzw. quartären Bildungssektor ab. Diese Entwicklung stellt die berufsförmige Struktur des Beschäftigungssystems jedoch ebenso wenig in Frage wie die zunehmende Bedeutung betrieblich und überbetrieblich zertifizierter Weiterbildungsabschlüsse, deren „Wertigkeit“ ja gerade davon abhängt, inwieweit sie den Erwerb beruflicher Status relativ unabhängig vom erlernten Beruf ermöglichen und begünstigen. Weiterbildung wird voraussichtlich mehr und mehr in den Prozeß der Verberuflichung von Arbeit integriert; sie relativiert damit die Bedeutung der Berufsausbildung im Dualen System, nicht aber die des Berufs als eines maßgeblichen Bezugspunkts für die soziale „Verortung“ und „Vernetzung“ der Individuen im Beschäftigungs- und Gesellschaftssystem.

Die Rechtsprechung folgt dieser Entwicklung. Symptomatisch dafür ist das höchstichterliche Urteil des Bundessozialgerichts vom 14. Mai 1991 (5 RJ 82/89): Im Zusammenhang mit der Bewilligung einer Rente wegen Berufsunfähigkeit war zu entscheiden, ob der Kläger — ein Busfahrer, der sich von seinem früher erlernten Beruf als Karosserieschlosser gelöst hatte und die neue Tätigkeit nicht mehr ausüben konnte — den Anspruch auf Zuordnung zum Leitberuf des Facharbeiters zu Recht geltend machen kann. Maßstab für die sozialrechtliche Bewertung einer Tätigkeit als „Beruf“ war nach der bisherigen Rechtsprechung die Dauer sowie der Umfang der Ausbildung. Diese enge Verbindung von Facharbeiterberuf und Berufsausbildung wird in dem zitierten Urteil des Bundessozialgerichts durchbrochen. Zur Gruppe mit dem Leitberuf des Facharbeiters gehöre nicht nur der „Gelernte“ mit Absolvierung der vorgeschriebenen Ausbildung, so das Bundessozialgericht in seiner grundsätzlichen Entscheidung, „sondern auch derjenige, der sich ohne eine solche durch die praktische Berufsausübung die Kenntnisse angeeignet hat, die ihn befähigen, sich unter gelernten Facharbeitern auf dem Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig und damit vollwertig zu behaupten.“ Der erkennende Senat des Bundessozialgerichts sah es als maßgebend an, ob der für den Kläger geltende Tarifvertrag eine entsprechend hohe

Einordnung vornimmt. Hierzu wird ausgeführt, „daß die tarifliche Einstufung nicht nur ein verlässliches Indiz für die Qualität von Berufen ist, die nach einer ordnungsgemäßen Ausbildung ausgeübt worden sind; vielmehr ist die Bewertung durch die Tarifpartner auch dann zu akzeptieren, wenn diese den anerkannten Ausbildungsberufen andere Tätigkeiten - insbesondere wegen ihrer Bedeutung für den Betrieb - qualitativ gleichgestellt haben.“

Auf die weitreichenden Rechtsfolgen dieses Urteils und dessen Begründung ist hier nicht näher einzugehen. An ihm sollte lediglich aufgezeigt werden, daß das Sozialsystem der Bundesrepublik Deutschland und die ihm zugrundeliegenden normativen Bezugsstrukturen mehr denn je von der Verberuflichung der Arbeit geprägt sind, auch sofern sie nicht an Berufsausbildung im traditionellen Sinne gebunden ist und sich über andere Karrierewege, beispielsweise in Verbindung mit beruflicher Weiterbildung, als Beruf legitimiert. Von hier aus wäre auch zu fragen, welche Bedeutung den Reproduktionsinteressen (z.B. tarifliche Eingruppierung, Rentenansprüche) als Bestandteil beruflicher Identität im Vergleich zu anderen Komponenten beruflicher Identitätsbildung (z.B. fachliche Interessen, Chancen der subjektbezogenen Sinnrealisierung) beizumessen ist und wer die Risiken einer Strategie der Entberuflichung zu tragen hätte, würde sie tatsächlich praktiziert.

4. *Beruf und Entberuflichung in subjektbezogener Perspektive - Berufspädagogische Konzepte und empirische Befunde*

Wohl nicht zuletzt das Interesse an der Legitimierung der eigenen Disziplin verführte die klassische Berufsbildungstheorie dazu, den Beruf in die „Innerlichkeit“ zu verlegen: als „Medium, an dem der Berufsgedanke in der jungen Seele überhaupt entwickelt werden soll, die Größe, die Heiligkeit und die Schönheit des Berufs als Lebensinhalt“ (*Spranger* 1920/1975, S. 47). Das Konzept des „inneren Berufs“ bildete in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion die Folie berufs-ideologischen Denkens, aber sie provozierte ebenso die These von der zunehmenden Entberuflichung der Erwerbsbiographie, so schon in den 20er Jahren bei *Anna Siemsen* (1926) und Jahrzehnte später im Zuge der realistischen Wendung der Berufspädagogik, insbesondere bei *Heinrich Abel* (1963) und *Adolf Schwarzlose* (1954). Unbelastet von der Tradition berufs- und wirtschaftspädagogischen Denkens brachte es der Stern-Report aus dem Jahr 1963, verfaßt von *Burkardt Lutz* u.a., auf den Punkt: „Die Zeit von Berufen ist endgültig vorbei: Heute denkt man nicht mehr in Berufskategorien, heute sucht man einen Job“ (zitiert bei *Blankertz* 1968, S. 24).

Kaum ein Vertreter der neueren Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich der Entberuflichungsthese in der radikalen Zuspitzung des Stern-Reports angeschlossen. Aus guten Gründen. Zwar erwies sich der pädagogisch-emphatische Berufsbegriff im Diskussionszusammenhang der empirisch orientierten Berufsbildungsforschung als nicht mehr anschlußfähig; aber gerade des Realitätsbezugs wegen konnte angesichts der beruflich verfaßten Gesellschaft in Deutschland auf das Berufskonzept ernsthaft nicht verzichtet werden. Von dieser Ausgangsposition erwachsen im berufspädagogischen Diskussionszusammenhang aus der Kritik an

der traditionellen Berufsbildungstheorie neue Konzepte einer nicht mehr auf die Merkmale der Dauer und Innerlichkeit festgelegten Beziehung der Handlungssubjekte zum Beruf. Zu verweisen ist insbesondere auf die Positionen von *Herwig Blankertz* und *Jürgen Zabeck*.

„Berufe“, so *Zabeck* (1991, S. 559), „sind institutionell verselbständigte auf Menschen bezogene, mehr oder minder komplexe Kombinationen spezieller Leistungen, die den funktionalen Erfordernissen der Arbeitsteilung entsprechen.“ Die Beziehung des Subjekts zum Beruf unter den restriktiven Bedingungen gesellschaftlicher Arbeitsteilung wird bei *Zabeck* auf eine ethische Ebene verlagert. Sofern und gerade weil die Arbeitswelt nicht für alle Erwerbstätigen die Voraussetzungen der individuellen Selbstverwirklichung bereithalte, sei das Bekenntnis zum Beruf als „Selbstbestimmung zum sittlichen Handeln in der Leistungsgesellschaft“ unverzichtbar und die ethische Dimension der wirtschaftsberuflichen Erziehung ein nicht-hintergebares Problem der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (*Zabeck* 1991, S. 560). Im Unterschied zu *Zabeck* hat *Blankertz* aus der Kritik am traditionellen Berufsbegriff und unter direkter Bezugnahme auf die oben zitierte These aus dem Stern-Report die Konsequenz gezogen, die den Beruf zerstörende Mobilität konstruktiv als „Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität“ zu begreifen (*Blankertz* 1968, S. 41). Denn die Ermächtigung des Menschen zu Wahl und Wechsel des Berufs in der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation sei die humane Chance, „die den aus Protest gegen den determinierenden Zwangscharakter der ständischen Gesellschaft stammenden Gegensatz von Berufs- und Allgemeinbildung hinter sich lassen kann“ (*Blankertz* 1968, S. 41). Das war ein optimistischer Gedanke.

Aus Distanz betrachtet werden bei *Blankertz* und *Zabeck* zwei unterschiedliche Aspekte der aus der ökonomisch-technischen Dynamik resultierenden Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen sichtbar: Wo Dauerberufe und deren Normenkodex nicht mehr Stabilität der Lebensverhältnisse und Verlässlichkeit der Moralen verbürgen, verschärft sich zwangsläufig die Problematik der ethischen Begründbarkeit wirtschaftsberuflicher Erziehung, aber auch - und dies gehört dazu! - die Frage nach der Zumutbarkeit sittlichen Handelns unter individuell nicht kontrollierbaren bzw. beeinflussbaren Handlungsumwelten, wie sie für das Beschäftigungssystem insgesamt und aus Sicht der in abhängiger Stellung beschäftigten Erwerbstätigen nicht untypisch sind. *Zabeck* verweist in diesem Zusammenhang auf ein „nicht unbeträchtliches Konfliktrisiko“ wirtschaftsberuflichen Handelns, „das dem einzelnen jedoch nicht abgenommen werden kann“ (*Zabeck* 1991, S. 561). Genau hier scheint die Schnittstelle der von *Blankertz* und *Zabeck* vertretenen Positionen zu liegen. Denn wenn das Individuum in der modernen Gesellschaft gezwungen ist, die Entwicklung seiner Fähigkeiten auf die Anforderungen der Arbeitswelt zu beziehen, und genötigt ist, Arbeit und Beruf in individueller Verantwortung zu übernehmen und auszuüben, dann muß es als Handlungssubjekt auf externe Zwänge und die ihm zugemutete Entscheidungs- und Handlungsfreiheit gleichermaßen vorbereitet werden.

Eine solche Option, bei der die Relativität selbstbegrenzungsfähiger Prinzipien an die Stelle der in Diskussionen früherer Tage theoretisch konstruierten Differenz

von „Anpassung“ und „Emanzipation“ tritt“, korrespondiert mit dem, was sich in empirischen Befunden über Einstellungen und Erwartungen junger Erwachsener hinsichtlich ihrer Berufstätigkeit als weitverbreitetes Orientierungsmuster niederschlägt: Nicht berufliches Ethos oder die heroisch-emanzipative Abkehr vom Beruf bestimmen das Verhältnis der jungen Erwachsenen zur Arbeit, sondern der pragmatische Versuch, die individuell verfügbaren Ressourcen und subjektiv erfahrenen Bedingungen der sozialen Umwelt in einen Lebenszusammenhang zu integrieren, in dem sich Strategien der materiellen Reproduktion und Suche nach Identität im Verlauf erwerbsbiographischer Diskontinuität kombinieren lassen. Das gilt nicht nur bei der Berufswahl und in Anbetracht der Schwierigkeiten, einen Beruf der eigenen Wahl zu finden (hierzu: *Heinz* 1988), sondern auch nach gelungenem Abschluß einer Berufsausbildung beim Eintritt in die Erwerbstätigkeit (vgl. *Eckert/Klose/Kutscha/Stender* 1992).³ Für die Mehrheit der jungen Erwerbstätigen liegt das eigentliche Problem nicht darin, irgendeine Beschäftigung zu finden; woran ihnen in den meisten Fällen liegt, ist: die erworbenen Qualifikationen adäquat einzusetzen und eine Arbeit zu haben, die „Spaß macht“, aber auch - und das in sehr unterschiedlichen Ausprägungen - : Verantwortung zu übernehmen und einer sinnstiftenden Tätigkeit nachzugehen (hierzu auch: *Baethge/Hantsche/Pelull/Voskamp* 1988; *Lempert/Hoff/Lappe* 1990).

Was die Weiterbildung betrifft, so ist ausgeprägtes Desinteresse oder Ablehnung bei den von uns befragten Erwerbstätigen eher die Ausnahme. Aber auch dies gilt: Die in politischen Weiterbildungsprogrammen implizierte „abstrakte“ Weiterbildungszumutung stößt bei den Erwerbstätigen auf wenig Resonanz. Vorherrschend ist ein instrumentelles und strategisches Verhältnis zur Weiterbildung, auch und gerade im Zusammenhang mit Vorgängen der Entberuflichung und des Aufbaus neuer Beruflichkeit in der individuellen Erwerbsbiographie. Anders als es die apodiktischen Aussagen im Stern-Report nahelegen, gibt es kaum Belege für die These, daß die Zeit von Berufen endgültig vorbei sei. Die Universalität beruflich organisierter Arbeit ist

2 Es lohnt sich, die bislang kontrovers diskutierten Ansätze von Blankertz und Zabeck aus der übergreifenden Perspektive „systemischer Rationalität“ zu rekonstruieren und in Beziehung zu setzen. Dafür reicht allerdings die bloße Rezeption der Systemtheorie à la Luhmann nicht aus. Wichtige Impulse für (berufs-)pädagogische Fragen wären in diesem Zusammenhang u.a. von einer „handlungsorientierten Theorie der menschlichen Gesamtpraxis“ zu erwarten (vgl. *Benner* 1991). Eine moderne Theorie beruflicher Bildung ist wohl nur noch zu legitimieren, wenn man sowohl die Dignität als auch die relativierende Selbstbegrenzung der gesellschaftlichen Einzelpraxen und der auf sie bezogenen ökonomischen, ethischen, pädagogischen u.a. Prinzipien zugrunde legt und von mono-prinzipiellen Denksystemen mit fragwürdigen Leitdifferenzen wie Anpassung und Emanzipation Abstand nimmt.

3 Die folgenden Aussagen nehmen u.a. Bezug auf die Ergebnisse eines im Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität-GH-Duisburg aus Mitteln des Landesprogramms "Zukunftsinitiative Montanregionen (ZIM)" finanzierten Forschungsprojekts zur Aneignung und Verwertung informationstechnischer Qualifikationen während und nach der Berufsausbildung. Das Projekt ist Teil des interdisziplinären Forschungsvorhabens „Qualifikationsstrukturentwicklung im Arbeitsfeld Mikroelektronik und Konsequenzen für die berufliche Aus- und Weiterbildung¹¹ im Rahmen des „Weiterbildungsinformationssystem(s) Mikroelektronik (WIM)“.

ein Faktum, dessen Tragweite die jungen Erwerbstätigen realistisch einzuschätzen wissen. Auch bei Abkehr vom erlernten Beruf, für die es unterschiedliche Gründe geben kann, geschieht dies in Verbindung mit dem Aufbau neuer, im Vergleich mit dem ursprünglichen Ausbildungsberuf aber durchaus anders gearteten Berufsperspektiven, deren Realisierung auch, aber nicht nur über organisierte Weiterbildung angestrebt wird. Dabei herrscht bei den Betroffenen ein deutlich ausgeprägtes Bewußtsein von den Chancen und Risiken der modernen, gleichermaßen auf Individualisierung und Standardisierung angelegten, berufsförmig strukturierten Arbeitsgesellschaft vor, nämlich: daß der einzelne bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung zu lernen habe, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Arbeitstätigkeiten und Orientierungen zu begreifen (vgl. *Beck* 1986).

5. Neue Beruflichkeit und Unternehmenskultur, Individualisierung und Re-Vergemeinschaftung - Bezugspunkte und Perspektiven für eine kritische Diskussion berufs- und wirtschaftspädagogischer Modernisierungskonzepte

Mit dem Begriff „Individualisierung“ ist - in Anlehnung an *Beck* (1986) - eine zentrale Komponente der Moderne ins Spiel gebracht. Sie läßt sich als „spezifische Form der Vergesellschaftung in der bürgerlichen Gesellschaft“ interpretieren (*Kraft* 1991, S. 652) und in ihrer „paradoxen Grundstruktur“ darin charakterisieren, daß die Individuen der modernen Gesellschaft in Zwänge hinein freigesetzt werden (*Pollak* 1991, S. 623). Das gilt insbesondere für die Wahl des Berufs, für die Verlagerung von Beschäftigungsrisiken auf die Individuen und die Zurechnung beruflicher Erfolge zu individuellen Leistungen. Strategisches Lernen gewinnt unter diesen Gesichtspunkten einen hohen Stellenwert: Es ist die individuell zurechenbare Voraussetzung für gelungene oder mißlungene Berufswahl, für Erfolg und Mißerfolg in der Berufsausbildung, für positive und negative Berufskarrieren. Verberuflichung, Individualisierung und strategisches Lernen kennzeichnen die komplexe Struktur der Erwerbsbiographie angesichts von Widersprüchen, die aus der Gleichzeitigkeit disparater Entwicklungen bzw. Entwicklungszustände resultieren. Lernen und Qualifizierung sind als Teilnahmebedingung für den beruflichen Wettbewerb unerläßlich, aber keine hinreichende Garantie für den individuellen Erfolg, wobei sich das, was erfolgreich war bzw. ist, erst ex post herausstellt. Nicht *was* gelernt wird, sondern *daß* gelernt wird, heißt die Devise, die es zu beachten gilt, wenn man sich mit den Willfähigkeiten des „Qualifikationsparadox“ (*Mertens* 1984) arrangieren will und muß.

Das System funktioniert. Aber um welchen Preis? Ethische Selbstverpflichtung auf die heterogenen, teilweise immer noch äußerst restriktiven Anforderungen des Beschäftigungssystems oder Entberuflichung unter dem Anspruch von Bildung und Emanzipation dürften für die Mehrheit der Erwerbstätigen kein Thema sein (vgl. zum berufspädagogischen Diskussionszusammenhang insbesondere: *Blankertz* 1968; *Zabeck* 1991), und sie wären wohl auch eine Überforderung: ethische Selbstverpflichtung, weil sie mit den Erfolgsprinzipien rationalstrategischer Lebensführung in der individualisierten Gesellschaft kaum noch in Einklang zu bringen ist; Entberuflichung, weil sie den einzelnen in der beruflich verfaßten Gesellschaft vom

„sozialen Band“ und Reproduktionszusammenhang abschneidet.

Der Zusammenhang von Bildung und Beruf war schon immer brüchig, und jeder Versuch, diese Brüchigkeit berufsbildungstheoretisch zu transzendieren, erzeugte neue Paradoxa. Das trifft auf die „großen“ Legitimationsdiskurse aus den „Gründerjahren“ der Berufsschule (vgl. B. Lisop/Greinert/Stratmann 1990; Stratmann 1992) ebenso zu wie auf die in der aktuellen berufs-, insbesondere betriebspädagogischen Diskussion sich abzeichnende Tendenz zur Remythologisierung des Berufs. Neue Beruflichkeit und Unternehmenskultur sind Elemente eines Modernisierungsprojekts für die berufliche Qualifikation und Sozialisation des fortgeschrittenen, postfordistischen Kapitalismus mittels Strategien der Re-Vergemeinschaftung.⁴ Will die Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf dem Hintergrund ihrer Ideen- und Sozialgeschichte (vgl. Stratmann 1992), einschließlich ihrer antidemokratischen und faschistoiden Anteile (zu denen - ob uns das paßt oder nicht - symbiotische Vergemeinschaftungs- und totalitäre Ganzheitlichkeitsphantasien gerade auch in Verbindung mit der Ideologie der Berufs- und Betriebsgemeinschaft gehören) nicht erneut das kritische Potential der jüngeren Theorieentwicklung, die wissenschaftliche Substanz und den Realitätsbezug ihrer Aussagen und Programme aufs Spiel setzen, wäre sie gut beraten, sich auf die „Geschäftsgrundlagen der Moderne“, wie Dirk Axmacher (1990) es formulierte, einzulassen. Das heißt: eine Reformpragmatik zu entwickeln, „die gegen den Zauber der Unternehmensmythen, gegen eine säkularisierte „Anstaltsreligiosität“ auf Entzauberung und Versachlichung setzt, gegen das klimatisch aufgeheizte „positive Wir-Gefühl“ die Kälte, aber auch die Ich-Stärke von Individualisierung, und gegen die neue Verkitschung des Berufsalltags den systematisch-intellektualistischen wie ethisch-praktischen Rationalismus - auch in der betrieblichen Weiterbildung“ (Axmacher 1990, S. 122).

4 Der Begriff „Re-Vergemeinschaftung“ wird hier anknüpfend an *Spurk* (1990) als theoretisches Konzept zur strukturellen Analyse von Modernisierungsprozessen verstanden. Die ihm zugrunde liegende Unterscheidung zwischen Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung bei *Ferdinand Tönnies* und *Max Weber* verweist auf unterschiedliche Dimensionen der Sozialintegration, deren Relevanz für die Konzeptualisierung des Berufsbegriffs bisher vernachlässigt wurde. Anhaltspunkte finden sich beispielsweise bei *Dunkmann* (1922), allerdings in einer theoretisch und politisch höchstfragwürdigen Verbindung von Gemeinschaft und Beruf: „Aus der Gemeinschaft und für die Gemeinschaft - das ist die Devise des Berufs. Wo darum keine Gemeinschaft ist, ist kein Beruf mehr möglich!“ (*Dunkmann*, zitiert bei *Stratmann* 1992, S. 337). Gegenüber einer solchen Art symbiotischer Betrachtung hat das Konzept der „Individualisierung“ den Vorzug, die Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft zu „entzaubern“. Allerdings hinterläßt es eine theoretische Leerstelle bei der Erklärung der in allen Vergesellschaftungsformen unter Aspekten der Sozialintegration notwendigerweise enthaltenen Momente der Vergemeinschaftung. Diese werden regelmäßig bei tiefergreifenden Modernisierungsschüben reaktiviert, so beispielsweise in den konservativen und neopopulistischen Modernisierungsdiskursen seit Mitte der siebziger Jahre, in deren Kontext auch die berufspädagogische Debatte über Unternehmenskultur und neue Beruflichkeit zu rekonstruieren wäre. Entberuflichung und Verberuflichung, Vergemeinschaftung und Individualisierung bilden m.E. komplementäre Bezugspunkte, auf die hin eine theoretisch fundierte Analyse zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Paradoxien (vgl. *van der Loo/van Reijfen* 1992) angelegt sein müßte.

Schlußbemerkungen

Modern sein heißt wissen, was nicht mehr möglich ist, so schrieb einst *Roland Barthes*. Postmodernes Denken basiert auf dem Eingeständnis, nicht mehr zu wissen, was möglich sein wird, und dennoch handeln zu müssen. Wollte man daraus mit Bezug auf die Modernisierung der Berufsbildung eine kritisch-konstruktive Perspektive ableiten, dann zunächst die, Dissens und Divergenz zuzulassen, kurzum: das Denken im Bereich zwischen den geregelten Systemen (*Lyotard* 1986). Das ist ein Plädoyer für experimentelle Offenheit gegenüber neuen Entwicklungen angesichts der Gleichzeitigkeit des Alten: für den Beruf und zugleich für eine Pädagogik, die sich den Problemen der Entberuflichung und des Aufbaus neuer Beruflichkeit als „Entwicklungsaufgabe“ im erwerbsbiographischen Prozeß unter Bedingungen universeller Beruflichkeit stellt, - eine Pädagogik, die Handlungsspielräume sucht und dabei die Risiken nicht übersieht; eine praktische Wissenschaft, die Perspektiven der Modernisierung entfaltet, aber zugleich kritisch konstatiert, daß die kleinen Reformen derzeit de facto die Form par excellence der Modernisierung sind.

Literatur

- ABEL, Heinrich: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands. Braunschweig 1963.
- AXMACHER, Dirk: Religion, Berufsaskese und Mitarbeiterentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 86(1990)2, S. 116-124.
- BAETHGE, Martin/HANTSCHE, Brigitte/PELULL, Wolfgang/VOSKAMP, Ulrich: Jugend: Arbeit und Identität. Opladen 1988.
- BECK, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986.
- BENNER, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim-München 1991 (2. Aufl.).
- BLANKERTZ, Herwig: Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: BLANKERTZ, Herwig (Hg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen 1968, S. 23-41.
- B.-LISOP, Ingrid/GREINERT, Wolf-Dietrich/STRATMANN, Karlwilhelm (Hg.): Gründerjahre der Berufsschule. Berlin-Bonn 1990.
- DIHT/GESAMTMETALL/ZVEI: Die neuen Metall- und Elektroberufe. Köln 1986.
- ECKERT, Manfred/KLOSE, Joachim/KUTSCHA, Günter/STENDER, Jörg: Ausbildungserfahrungen und Weiterbildungsbereitschaft. Aus einer Längsschnittbefragung von Ausbildungsabsolventen. In: Zeitschrift für Pädagogik 38(1992)4, S. 613-631.
- DUNKMANN, Karl: Die Lehre vom Beruf. Berlin 1922.
- GEISSLER, Karlheinz A.: Auf dem Weg in die Weiterbildungsgesellschaft. In: WITTMER, Wolfgang (Hg.): Annäherung an die Zukunft. Zur Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung. Weinheim-Basel 1990, S. 161-188.

- GEISSLER, Karlheinz A.: Das Duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft. In: *Leviathan* 1/1991, S. 68-77.
- GEISSLER, Karlheinz A./WITTWER, Wolfgang: Die Entwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung - sechs Thesen. In: ARNOLD, Rolf/LIPSMEIER, Antonius (Hg.): *Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive*. Baden-Baden 1989, S. 93-102.
- HARNEY, Klaus: Der Beruf als Umwelt des Betriebs. In: *Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen* (Hg.): *Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung*. Krefeld 1985, S. 118-130.
- HARNEY, Klaus: *Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels*. Frankfurt a.M.-Bern-New York-Paris 1990.
- HEINZ, Walter R.: Selbstsozialisation zwischen Modernisierungsversprechen und Beschäftigungsrisiken. In: *Das Argument* 30(1988)2, S. 198-207.
- KERN, Horst/SCHUMANN, Michael: *Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung*. München 1984.
- KRAFT, Susanne: Zwischen Freiheit und Notwendigkeit - Thesen und empirische Befunde zur Individualisierung von Lebensführung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 87(1991)8, S. 652-666.
- KUTSCHA, Günter: Öffentlichkeit, Systematisierung, Selektivität - Zur Scheinautonomie des Berufsbildungssystems. In: HARNEY, Klaus/PÄTZOLD, Günter (Hg.): *Arbeit und Ausbildung, Wissenschaft und Politik*. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt a.M. 1990, S. 289-304.
- KUTSCHA, Günter: Das Duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland - ein auslaufendes Modell? In: *Die berufsbildende Schule* 44(1992)3, S. 145-156.
- LEMPERT, Wolfgang/HOFF, Ernst/LAPPE, Lothar: Qualifikation, Berufsverlauf und Persönlichkeitsentwicklung; eine Längsschnittstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. In: *Die berufsbildende Schule* 42(1990)6, S. 378-387.
- LYOTARD, Jean-Francois: *Das postmoderne Wissen*. Graz-Wien 1986.
- MANZ, Wolfgang: Beruflichkeit der Arbeit. Probleme eines pädagogischen Systematisierungsversuchs. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 78(1982)6, S. 439-445.
- MERTENS, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen und Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7(1974)1, S. 36-43.
- MERTENS, Dieter: Das Qualifikationsparadox. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30(1984), S. 439-455.
- MÜNCH, Joachim/MÜLLER, Hans-Joachim/OESTERLE, Heinz/SCHOLZ, Ferdinand: *Interdependenz von Lernort-Kombinationen und Output-Qualitäten betrieblicher Berufsausbildung in ausgewählten Berufen*. Berlin 1981.
- POLLAK, Guido: Modernisierung und Pädagogisierung individueller Lebensführung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 87(1991)8, S. 621-636.

- PRIES, Ludger/SCHMIDT, Rudi/TRINCZEK, Rainer (Hg.): Trends betrieblicher Produktionsmodernisierung. Chancen und Risiken für Industriearbeit. Expertenberichte aus sieben Branchen. Sozialverträgliche Technikgestaltung, Band 7.1. Opladen 1989.
- PRIES, Ludger/SCHMIDT, Rudi/TRINCZEK, Rainer: (Hg.): Entwicklungspfade von Industriearbeit. Chancen und Risiken betrieblicher Produktionsmodernisierung. Sozialverträgliche Technikgestaltung, Band 7.2. Opladen 1990.
- SCHWARZLOSE, A.: Berufserziehung in der industriellen Gesellschaft. Berufspädagogische Beiträge der BPZ, Heft 2. Braunschweig 1954.
- SIEMSEN, Anna: Beruf und Erziehung. Berlin 1926.
- SPRANGER, Eduard: Allgemeinbildung und Berufsschule. In: Deutsche Fach- und Fortbildungsschule 14(1920), S. 313-324. Abdruck in: STRATMANN, Karlwilhelm/BARTEL, Werner (Hg.): Berufspädagogik. Köln 1975, S. 42-57.
- SPURK, Jan: Gemeinschaft und Modernisierung. Berlin-New York 1990.
- STRATMANN, Karlwilhelm: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967.
- STRATMANN, Karlwilhelm: Berufspädagogische Probleme des dualen Ausbildungssystems. In: VBB aktuell 26(1977)4, S. 115-120.
- STRATMANN, Karlwilhelm: „Zeit der Gärung und Zersetzung“ - Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf - Zur berufspädagogischen Analyse einer Epoche im Umbruch. Weinheim 1992.
- VAN DER LOO, Hans/VAN REHEN, Willem: Modernisierung. Projekt und Paradox. München 1992.
- VOELZKOW, Helmut/EICHENER, Volker: Betriebliche Produktionsmodernisierung und Industriearbeit. In: FRICKE, Werner/FRICKE, Else (Hg.): Jahrbuch Arbeit und Technik. Bonn 1991, S. 357-363.
- ZABECK, Jürgen: Ethische Dimensionen der „Wirtschaftserziehung“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87(1991)7, S. 533-562.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Günter Kutscha, Universität-GH-Duisburg, FB 2/Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung, Lotharstr. 65, 4100 Duisburg I.